

Kaiser, Hermann J.

## Was heißt "aus musikpädagogischer Perspektive"?

*Schoenebeck, Mechthild von [Hrsg.]: Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive. Essen : Die Blaue Eule 1998, S. 27-40. - (Musikpädagogische Forschung; 19)*



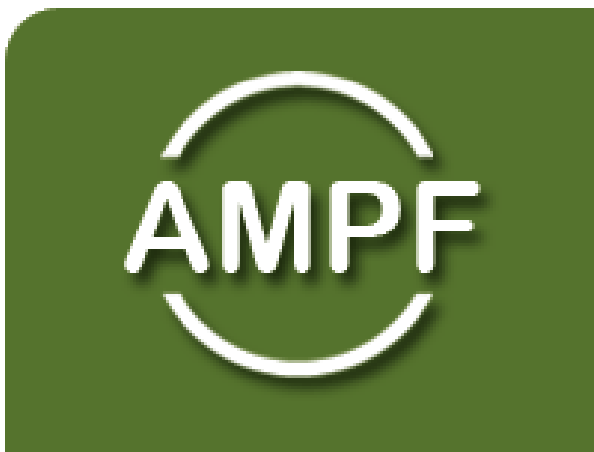
Quellenangabe/ Reference:

Kaiser, Hermann J.: Was heißt "aus musikpädagogischer Perspektive"? - In: Schoenebeck, Mechthild von [Hrsg.]: Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive. Essen : Die Blaue Eule 1998, S. 27-40 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-91957 - DOI: 10.25656/01:9195

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-91957>

<https://doi.org/10.25656/01:9195>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



**Themenstellung:** „Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive“ lautete das Thema der Jahrestagung 1997 des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung. In dem vorliegenden Jahresband sind zehn Tagungsbeiträge dokumentiert. Empirischen Arbeiten, die Einblicke in den Stand der Entwicklungs- und Sozialisationsforschung gewähren, stehen grundlegende wissenschaftstheoretische und medienkritische Beiträge gegenüber. Das Spektrum der Themen ist breit: Untersuchungen zur Klangfarbenwahrnehmung von Kleinkindern, zur Wirkung familialer Einflüsse auf das Erlernen von Instrumenten, zum Überverhalten junger Instrumentalisten, zur musikalischen Sozialisation und Identitätsfindung Jugendlicher, zu Ensembleaktivitäten von Amateurmusikern und zu vielen anderen Fragestellungen. Dokumentiert sind hier auch die Thesenpapiere der beiden Diskussionsforen, in denen Perspektiven der Musikpädagogik in Forschung und Lehre thematisiert werden. Insgesamt bietet das Buch einen Überblick über den Stand der musikpädagogischen Forschung in den Bereichen Entwicklung und Sozialisation und ermöglicht die Partizipation am aktuellen wissenschaftstheoretischen Diskurs.

**Die Herausgeberin:** Mechthild v. Schoenebeck, geb. 1949; Studium an der Pädagogischen Hochschule (Lehramt Grund- und Hauptschule) und der Universität Münster (Musikwissenschaft, Kunstgeschichte, Pädagogik); Schuldienst; Promotion 1978; wiss. Assistentin an der Universität Münster; Habilitation 1986; 1991-1996 Professorin für Musikpädagogik an der Bergischen Universität-Gesamthochschule Wuppertal; seit 1997 Professorin für Musikpädagogik an der Universität Dortmund.

Mechthild von Schoenebeck  
(Hrsg.)

# Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive

## Inhalt

*Mechthild v. Schoenebeck*

Vorbemerkung: Über die musikpädagogische Perspektive und die Perspektiven der Musikpädagogik 7

*Heiner Gembris*

Zum Stand der Erforschung musikalischer Begabung und Entwicklung am Ende des 20. Jahrhunderts. Ergebnisse - Fragen - Perspektiven 9

*Hermann J. Kaiser*

Was heißt „aus musikpädagogischer Perspektive“? 27

*Jürgen Vogt*

Zum Problem des musikpädagogischen Standortes. Reflexionen zum Beitrag „Was heißt ‘aus musikpädagogischer Perspektive’?“ von Hermann J. Kaiser 41

*Renate Müller*

Musikalische Sozialisation und Identität. Ergebnisse einer computergestützten Befragung mit dem klingenden Fragebogen 57

*Gabriele Schellberg*

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Klangfarbenwahrnehmung von Vorschulkindern mit einem Klangmemory 75

*Christian Harnischmacher*

Laß mich in Ruhe. Ich muß üben! Eine empirische Studie zum Einfluß der Motivation und Volition sowie von Reifungsprozessen auf das Übeverhalten von Kindern und Jugendlichen 91

*Winfried Pape*

Familiale Einflüsse auf das Erlernen von Instrumenten bei Kindern und Jugendlichen 111

*Dietmar Pickert*

Ensembleaktivitäten von Musikamateuren 131

*Günter Kleinen*

Am Mozart-Adagio scheiden sich die Geister. Zu Auswirkungen des sozialen Lernens auf Wahrnehmung und Erleben 149

*Norbert Schläbitz*

Mit System ins Durcheinander 159

#### **Thesen für die Diskussionsforen**

*Ursula Eckart-Bäcker* (Diskussionsforum 1)

Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive. Perspektiven musikpädagogischer Forschung - Fragestellungen für die Zukunft 187

*Martin Pfeffer* (Diskussionsforum 2)

Entwicklung und Sozialisation. Probleme und Perspektiven des Faches Musikpädagogik an Musikhochschulen und Universitäten 193

*Niels Knolle* (Diskussionsforum 2)

Entwicklung und Sozialisation. Probleme und Perspektiven für das Fach Musikpädagogik an Musikhochschulen und Universitäten 197



## Was heißt „aus musikpädagogischer Perspektive“?

### 1. Unterscheidungen

1. Das Thema des AMPF-Kongresses 1997 „Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive“ behauptet eine Differenz, meiner Problem-sicht nach: zu Recht. Diese erscheint in Form einer unausgesprochenen Gegenüberstellung: Entwicklung und Sozialisation können anscheinend wenigstens unter zwei voneinander verschiedenen Perspektiven aufgenommen werden, einer musikpädagogischen und einer nicht-musikpädagogischen. Es fällt nicht schwer, eine nicht-musikpädagogische Perspektive auszumachen. Sie stellt sich im Blick auf jene diesen Begriffen zugehörigen Wissenschaftsdisziplinen, die Soziologie und Psychologie, ein. (Daß beide Begriffe auch in der jeweils anderen Disziplin auftauchen, soll hier nicht irritieren. Die Frage aber ist da bereits, ob die Begriffe in den jeweils nicht-ursprünglichen Arealen dasselbe meinen).

2. Das Tagungsthema kann aber auch in der Weise verstanden werden, daß Sozialisation und Entwicklung im vorwissenschaftlichen Sinne genommen und auf Musikpädagogik als reale gesellschaftliche Praxis bezogen werden. Entwicklung und Sozialisation bilden dann Beschreibungen jenes Sachverhalts, daß Menschen älter werden und dieses Älterwerden einmal aus der Sicht des einzelnen Menschen, ein andermal aus der Sicht der Sozietät, in die er hineingeboren wird, aufgenommen wird. Daß dieses Älterwerden für musikpädagogische Maßnahmen und musikpädagogische Reflexion nicht unerheblich ist, ist trivial. Es zeigt sich bereits im musikpädagogischen Begriffsreservoir: Musikalische Früherziehung und musikalische Erwachsenenbildung mögen hierfür Zeugnis ablegen. Musikpädagogische Praxis dürfte jedoch nicht explizit, sondern eher implizit auf das Faktum des Älterwerdens Bezug nehmen, und zwar in Form von sogenannten „subjektiven Theorien“, denen musikpädagogisch Tätige in ihrer Praxis - weitgehend unbewußt - folgen. Es wäre sicherlich interessant, der Frage nachzugehen, welche Gestalt diese Vorstellungen annehmen und in welcher Form diese subjektiven Theorien den musikpädagogischen Praxen ihren Stempel aufprägen. Vielleicht liegt es an den Schwierigkeiten, die sich einer empirischen Er-

forschung dieses Phänomens in den Weg stellen, daß - soviel mir bekannt - keine Forschungen dazu vorliegen.

3. Aus dem Vorhergehenden aber läßt sich auch entnehmen, daß in Musikpädagogik als Praxis Theorien über Sozialisation und Entwicklung explizite eine Rolle spielen können. Hierzu zählen alle Bemühungen von Musiklehrerinnen und Musiklehrern, die ihre Vorstellungen zu Unterrichtsinhalten, methodischen Arrangements, medialen Vermittlungsformen u.ä.m. an entwickelten Vorstellungen, also an vorliegenden Theorien zur psychosozialen Entwicklung junger Menschen orientieren. Erinnert sei an den folgenreichen Begriff der „anthropogenen Voraussetzungen“ in der Lerntheoretischen Didaktik der Berliner Schule, unter dem Sozialisations- und Entwicklungsvorgänge zusammengefaßt und als ein Bedingungsfeld von Unterricht bestimmt wurden. Dieses machte es unterrichtlicher Planung zur Aufgabe, sich hinsichtlich des elaborierten Wissens der entsprechenden Wissenschaftsdisziplinen über Sozialisations- und Entwicklungsprozesse zu vergewissern.

4. Eine weitere Differenzierung ergibt sich, wenn das Thema des AMPF-Kongresses 1997 in der Weise verstanden wird, daß nach der Bedeutung von Theorie(n) der Sozialisation und der psychischen Entwicklung für die Musikpädagogik als Wissenschaft gefragt wird, bzw. umgekehrt, daß Musikpädagogik als Wissenschaft sozialisationstheoretische und entwicklungspsychologische Forschungen und Theorien aufnimmt. Es ist einsichtig, daß die AMPF-Thematik unmittelbar in den Bereich wissenschaftstheoretischer Reflexion hineinführt. Sie berührt die allgemeinere Thematik des Verhältnisses der Musikpädagogik zu ihren Nachbardisziplinen, hier: der Soziologie und der Psychologie. Die folgenden Überlegungen gelten u.a. diesem Problemfeld. Um kein Mißverständnis aufkommen zu lassen: Hier wird nicht der Versuch formaler Zuordnung von Disziplinen wiederholt, wie ihn Sigrid Abel-Struth vor Jahren vollzogen hat (Abel-Struth 1970 und 1985). Auch wird nicht der Ansatz von Rudolf-Dieter Kraemer weitergeführt, Genese und Funktion musikpädagogischen Wissens näher zu bestimmen (Kraemer 1995). Im folgenden wird vielmehr danach gefragt, wie die Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin sich verhalten kann oder muß, a) wenn sie aus sich heraus Forschungen zur (musikalischen) Sozialisation und entwicklungspsychologische Forschungen aufgreifen möchte oder b) wenn ihr von der (Musik-)Soziologie und der (Musik-)Psychologie her zugemutet wird, deren Basiskonzepte und Forschungsergebnisse zu beachten, zu berücksichtigen oder gar ungebrochen zu übernehmen.

Da hier - wie in der AMPF-Thematik - von einer Perspektivenverschiedenheit ausgegangen wird, wird also nach dem Kriterium für jene Transformationsprozesse, denen Forschungen zur (musikalischen) Sozialisation und entwicklungs-

theoretische Forschungen im Übergang in musikpädagogische Theoriebildung unterliegen, gefragt.

## **2. Theorieprobleme: Das Beispiel „Sozialisation“**

In einer Rekonstruktion des Entstehens von bzw. des gesteigerten Interesses an sozialisationstheoretischen Fragestellungen weisen Hurrelmann und Ulich (1991, 6ff.) auf eine Reihe von Ursachen dafür hin:

1. Die unterschiedlich verteilten materiellen und immateriellen Ressourcen von Individuen und Gesellschaften bedingen unterschiedliche Chancen und Formen des Mitgliedwerdens.
2. Die Verschiedenartigkeit der Wege zu gesellschaftlicher Mitgliedschaft generieren Fragen nach Erziehungszielen, Zweck-Mittel-Relationen usw.
3. Alternative Formen des Mitglied-Werdens werden sichtbar und notwendig, weil die bisherige Form unerwünschte Nebeneffekte produziert, die zu einer Dysfunktionalität der Form des Mitglied-Werdens führen.
4. Konflikte zwischen traditionellen und sich wandelnden Vorstellungen des Mitglied-Werdens in einer Gesellschaft.
5. Konformität oder Diffusion des gesellschaftlichen Verhaltens der Mitglieder werden als unangemessen empfunden.
6. Historischer Wandel von Personenständen (z.B. Senioren statt Rentner).
7. Das Brüchigwerden der Bestimmungsgrößen des Mitglied-Werdens (Inhalte, Verbindlichkeit usw. der Konzeptionen des Mitglied-Werdens).
8. Der als einschneidend empfundene Übergang von einer Vereinheitlichung von Mitgliedschaftsentwürfen zu deren Pluralisierung und vice versa. Es ist nur allzu verständlich, daß derartige Ursachen für das Entstehen von sozialisationstheoretischen Fragestellungen auch zu unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugriffen auf den zentralen sozialisationstheoretischen Sachverhalt, das Mitglied-Werden in einer bestimmten Gesellschaft, führen.

Die Vielheit unterschiedlicher Sozialisationskonzepte ist aber nicht nur auf unterschiedliche Ansatzpunkte in der näheren Bestimmung des sozialisatorischen Grundverhältnisses, der Vergesellschaftung der Menschen, zurückzuführen, sondern auch auf das Theorieniveau und den Forschungsstand in der Soziologie. Wenngleich inzwischen wohl in deutlich verringerter Form, so werden nach wie vor „große Unklarheiten über die Abgrenzung des Gegenstandsbereichs und



über die Ordnungs- und Integrationskraft des Sozialisationskonzepts“, „Vagheit und Unvermitteltheit der Theoriebildung“, „Unsicherheit hinsichtlich der methodologischen Grundlagen und methodischen Vorgehensweisen“ sowie „Lückenhaftigkeit der empirischen Befunde“ beklagt (Hurrelmann und Ulich 1980, S. 7; 1991, S. 3). Selbst in dem Wissenschaftskontext, für den er konstitutiv ist, gibt es also keinen einheitlichen und verbindlich-verbindenden Sozialisationsbegriff.

### **Folgerung 1**

In der Soziologie verbinden sich mit dem Sozialisationsbegriff ganz unterschiedliche, z.T. miteinander nicht vereinbare inhaltliche Bestimmungen. Die hohe Vielgestaltigkeit im Theoriespektrum und die beträchtliche Unterschiedlichkeit, die den Fassungen des Sozialisationskonzepts bereits in der Soziologie eigen sind, zwingen die Musikpädagogik dazu - selbst wenn sie es nicht wollte - die Valenz der unterschiedlichen Theorieangebote im Hinblick auf ihren eigenen Forschungsgegenstand zu beurteilen. Das heißt im einzelnen: diesen Stand der Problemfassung durch die Soziologie zur Kenntnis zu nehmen, die unterschiedlichen Fassungen auf ästhetische, näherhin: musikbezogene Anschlußstellen abzuhorchen und ihre mögliche musikpädagogische Dimensionalität und Dignität zu prüfen.

(Ähnliches gilt - ohne daß dieses hier im einzelnen entfaltet werden kann - im Hinblick auf die Psychologie für den Begriff der musikalischen Entwicklung; vgl. dazu umfassend Gembris 1987 und 1995, für den anglo-amerikanischen Forschungsstand vgl. Zimmermann 1993).

### **3. Forschungsprobleme: Das Beispiel „Entwicklung“**

Was zuvor für den Begriff „Sozialisation“ geltend gemacht wurde, nämlich daß ein einheitlich-verbindender Begriff davon bereits in der entsprechenden Wissenschaftsdisziplin fehlt (vielleicht sogar notwendigerweise fehlt), gilt ähnlich für den Begriff „Entwicklung“. Daß diese Einschätzung auch für den engeren Begriff der musikalischen Entwicklung gilt, darauf hat Gembris mehrfach hingewiesen (Gembris 1987 und 1995).

Zunächst wird man sich bewußt machen müssen, daß „Entwicklung“ - ähnlich wie der Begriff der Sozialisation - ein Konstrukt darstellt. Das heißt: „Der Begriff Entwicklung (E) bezeichnet in der Psychologie ein denkend zugrundegelegtes

Ordnungssystem für registrierbare Ereignisse und Ereignisfolgen, welches selbst der unmittelbaren Beobachtung nicht zugänglich ist. Der Begriff E bezieht sich also nicht unmittelbar auf Fakten, sondern auf die Auswahl von Fakten und die Interpretation ihres Zusammenhangs" (Ewert 1976, S. 120 ff.). Das zentrale Moment des Entwicklungsbegriffes, wie ihn nicht nur die Psychologie, sondern auch die Umgangssprache nutzt, ist im Gedanken der „Veränderung eines Menschen in seiner psychophysischen Konstitution innerhalb des Zeitverzuges“ zu sehen. Genau besehen gewinnt der Begriff der Entwicklung ursprünglich eine teleologische Perspektive: Entwicklung gelangt in dem Augenblick an ihr Ziel, in dem alles aus- also *entwickelt* ist. Das heißt weiterhin: Obgleich psychologisch *situiert*, setzt der Entwicklungsbegriff bereits eine ganze Anthropologie voraus, die empirisch nicht einzuholen ist!

Nun ist es an dieser Stelle nicht so sehr die Vielgestaltigkeit des Entwicklungsbegriffs, die interessiert, sondern die Frage, wie die Musikpädagogik es mit den (Forschungs-)Ergebnissen halten soll, die von der Entwicklungspsychologie vorgelegt werden. Beispielhaft sei hier an eine Grundlagendiskussion, an die intensiv geführte Debatte um „Begabung oder Lernen“ in den sechziger und siebziger Jahren erinnert (einen guten Überblick über die geführte Diskussion vermittelt Skowronek (1973), darin auch der intensiv diskutierte Beitrag von Jensen (1969); vgl. auch Zimmer (1975) und zur pädagogischen Dimension des Problems: Roth (1968)). Die Psychologie jener Jahre, vor allem amerikanischer Provenienz, bot von ihren Forschungsergebnissen her zunächst kaum Entscheidungshilfen für eine Wahl zwischen einem statischen einerseits und einem milieutheoretischen Ansatz andererseits. Die Mehrheit der Erziehungswissenschaftler jener Zeit war folglich auf pädagogische Argumentation verwiesen und die lautete, hier stark verkürzt und musikbezogen gewendet: Da wir nicht genau wissen, wie es sich mit der Alternative „Begabung oder Lernen“ verhält, favorisieren wir um der lernenden Subjekte willen die Lernperspektive. Denn hierdurch kann in jedem Falle den einzelnen Subjekten kein Unheil entstehen: Stellt sich heraus, daß der statische Begabungsbegriff das angemessene theoretische Konzept darstellt, dann ist den Kindern und Jugendlichen durch das vorhergehende Setzen auf den Lernbegriff kein Unrecht geschehen: Keinem Kind, keinem Jugendlichen wurden Lernmöglichkeiten vorenthalten. Stellt sich dagegen der Lernbegriff als das angemessene Konzept heraus, und haben wir zuvor - auf dem Hintergrund des bis dahin favorisierten Begabungsparadigmas - die Welt in musikalisch Begabte und Unbegabte geteilt mit den entsprechenden Folgen für schulisches und außerschulisches Lernen, dann ist den als musikalisch unbegabt Etikettierten mit großer Wahrscheinlichkeit Unrecht, und zwar in Form nicht oder unzureichend erfolgter Förderung, widerfahren. Die seinerzeit vollzogene Favorisierung eines lerntheoretischen Ansatzes erfolgte also aus pädagogischen Erwägungen. Das wurde begleitet vom Festhalten an einem

subjektbezogenen Lernbegriff, welches eine Absage an behavioristische Lernvorstellungen und damit an extrem milieutheoretische Positionen enthielt. Die Entwicklung führte bekanntlich zur Dynamisierung des Begabungsbegriffes, für den die Vorstellung einer Wechselwirkung zwischen konstitutionellen Vorgaben und Lernen bestimmend wurde.

#### **Folgerung 2**

Was zuvor für die Basiskonzepte von Sozialisation und Entwicklung geltend gemacht wurde, trifft in ähnlicher Weise auf die Sozialisations- und entwicklungspsychologische Forschung und deren Ergebnisse zu. Die - wenn auch bisweilen nur zeitweilig vorhandene - Widersprüchlichkeit von Forschungsergebnissen verpflichtet die Musikpädagogik, sich auf die sie selbst konstituierende Grundfrage zu besinnen, um von deren Beantwortung her Forschungsergebnisse anderer Wissenschaftsdisziplinen angemessen einschätzen, ihre möglichen musikpädagogischen Implikationen entfalten und sie damit in den eigenen Wissensstand einholen und für die eigenen Forschungsbemühungen nutzen zu können.

#### **4. Der Gegenstand der Musikpädagogik und der Begriff des »Musikpädagogischen«**

Wenn die Musikpädagogik die in anderen Disziplinen entwickelten Konzeptionen für sich fruchtbar machen will, wenn sie die darin gewonnenen Forschungsergebnisse in ihre Theorien einarbeiten will, wenn sie schließlich Hinweise für musikpädagogische Praxis erarbeiten will, so ist sie gezwungen, ein Kriterium zu entwickeln, welches die Beurteilung zu übernehmender bzw. einzuarbeitender Begrifflichkeiten, Forschungsergebnisse oder auch methodischer Arrangements anderer Wissenschaften ermöglicht. Dieses Kriterium muß per definitionem (→ Musikpädagogik) in sich eine Verbindung von ästhetischer und pädagogischer Dimensionalität vollziehen. Gelingt das, so wird es sich dabei letztlich um jene Leitkategorie handeln, die alle musikpädagogische Praxis und Theoriebildung als musikpädagogische ausweist, bzw. an der sich alle



Maßnahmen zu bewähren haben, die für sich den Ausweis des Musikpädagogischen beanspruchen.<sup>1</sup>

Zu Beginn der hier vorgetragenen Überlegungen war darauf hingewiesen worden, daß in der Tagungsthematik die allgemeinere Frage nach dem Verhältnis der Musikpädagogik zu ihren »Nachbardisziplinen« enthalten sei (vgl. 1.4). Aber entscheidender noch ist zu berücksichtigen, daß darin zuvörderst die Musikpädagogik, hier vertreten durch eine ihrer Institutionen, den AMPF, eine Frage an sich selbst richtet, also die Frage nach ihrem ureigensten Gegenstande stellt. Denn nur aus einer Bestimmung dessen kann jenes kategoriale Merkmal entwickelt werden, welches eine bestimmte gesellschaftliche Praxis, aber auch deren wissenschaftliche Reflexion als musikpädagogisch ausweisen kann, von dem dann auch die musikpädagogische Relevanz (musik-)soziologischer und entwicklungspsychologischer Theoriebildung und Forschung erst bestimmt werden kann.

In einem umfangreichen Versuch, „Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens“ zu bestimmen, geht Kraemer, der als einer der ganz wenigen sich, und das kann nicht hoch genug eingeschätzt werden, überhaupt noch den die Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin fundierenden Fragestellungen widmet, auf die „Eigenart musikpädagogischen Wissens“ ein: „Da sich Musikpädagogik mit Beziehungen zwischen Mensch(en) und Musik(en) befaßt, teilt sie ihren Gegenstand mit den gelegentlich als ‘Humanwissenschaften’ bezeichneten Disziplinen Philosophie, Anthropologie, Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft, Geschichtswissenschaften. Bei musikpädagogischen Sachverhalten geht es immer um den ästhetischen ‘Gegenstand’ Musik. Insofern ist der Bezug zur Musikwissenschaft gegeben (ebenso zur Musikpraxis und zum Musikleben)” (Kraemer 1995, S. 147). Ich meine: Er hat recht und unrecht zugleich. Von einem vorwissenschaftlichen Verständnis her scheinen die genannten Disziplinen ihren Gegenstand mit der Musikpädagogik zu teilen. Die Differenz entsteht erst in dem Augenblick, in dem man sich der wissenschaftstheoretischen Grundfrage zuwendet, wodurch sich für eine Wissenschaft ihr Gegenstand konstituiert. Eine systematische, aber auch eine historische Analyse dieser Frage macht deutlich, daß

---

<sup>1</sup> Wie notwendig eine solche Vergewisserung ist, zeigte während des Kongresses die Antwort einer Referentin auf die Frage einer Teilnehmerin nach der musikpädagogischen Bedeutsamkeit der gerade vorgetragenen Ergebnisse ihrer soziologischen Untersuchung. Die Antwort lautete: Sie verstehe ihre Arbeit als musikpädagogische. Der bereits in der antiken Rhetoriktradition als suspekt geltende „Autoritätsbeweis“ feiert damit fröhliche Urständ, mit dem Unterschied, daß die Richtigkeit der Aussage nicht auf eine *anerkannte* Fachautorität oder einen abgeschlossenen und allgemein anerkannten fachwissenschaftlichen Diskussionsstand zurückgeführt wird, sondern die eigene Person als Autorität *unterstellt* wird.

zumindest alle nicht rein formalen Wissenschaften sich ihren Gegenstand dadurch bestimmen, daß sie an einen vorwissenschaftlich gegebenen und auch von der Wissenschaft als solchen hingenommenen Sachverhalt<sup>2</sup> eine Frage (das kann auch ein Bündel von Fragen sein) anlegen. Der wissenschaftliche Gegenstand entsteht mit der an ihn gerichteten Frage. Beides ist untrennbar miteinander verbunden. Eine Wissenschaft konstituiert ihren Gegenstand in Form einer Verschmelzung dieser beiden Momente.

Und die Folgerung aus diesen Überlegungen? Wissenschaftstheoretisch gesehen teilt die Musikpädagogik keineswegs ihren Gegenstand mit anderen Disziplinen. Sie bildet ihn geradezu in Abhebung von anderen Disziplinen, weil sie eine andere Frage an den als gegeben hingenommenen Sachverhalt anlegt! Unter diesem Gesichtspunkt kann man Kraemers Aussage zustimmen, daß sich musikpädagogisches Wissen durch die Abgrenzung zum Wissensbegriff anderer Disziplinen herausarbeiten läßt (Kraemer 1995, S. 147). Allerdings folgt daraus zwangsläufig die Unterschiedlichkeit des „Gegenstandes“ der Musikpädagogik als Wissenschaft im Vergleich zu anderen Kultur- und Humanwissenschaften.

Diese Überlegungen fragen gewissermaßen „hinter Kraemer zurück“, indem sie den spezifischen Unterschied zu bestimmen suchen, wodurch sich musikpädagogisches Wissen von nicht-musikpädagogischem unterscheidet und in der Folge, was zu tun ist, um nicht-musikpädagogisches Wissen anderer Disziplinen in musikpädagogisches Wissen zu überführen. Was also ist der vorwissenschaftliche Sachverhalt, dem Musikpädagogik sich zuwendet? Und: Welche Frage verbindet die Musikpädagogik mit diesem Sachverhalt?

Der Sachverhalt, dem Musikpädagogik sich zuwendet, setzt sich aus drei Momenten zusammen:

---

<sup>2</sup> Die Verwendung des Begriffs „Sachverhalt“ bedarf einer Erläuterung. In der traditionellen Logik bedeutet Sachverhalt soviel wie „Inhalt eines Urteils“. In diesem Sinne wird auch hier der Begriff „Sachverhalt“ verwendet, allerdings mit dem wichtigen Hinweis, daß ein solches Urteil nicht immer bewußt oder sogar ausgesprochen sein muß. Ein Beispiel mag das Gesagte verdeutlichen: „Kinder sind erziehungsbedürftig“ - dieses - wenigstens für unsere Gesellschaft geltende - Urteil verdeutlicht einen Sachverhalt. (Dieser bildet zusammen mit einem zweiten Sachverhalt, der in dem Urteil „Kinder sind erziehungsfähig“ zum Ausdruck kommt, bekanntlich die Grundlage aller modernen Erziehungstheorien.) Dieser Sachverhalt wird aber keineswegs immer explizit, wenn wir den Begriff „Kind“ verwenden. In der „Generalthesis der natürlichen Einstellung zur Welt“ (Husserl) bleiben viele, wenn nicht gar die meisten Sachverhalte zunächst einmal „unausdrücklich“. Sie werden u.a. immer dann „ausdrücklich“, wenn sie in irgendeiner Form problematisiert werden.

1. Menschen werden in je spezifischen sozialen und gesellschaftlichen Kontexten und unter deren Einflüssen älter, sie werden verändert und verändern sich.

2. Musik kann in diesem Prozeß eine u.U. sehr wichtige Rolle spielen, das heißt, daß der Umgang mit Musik (hier im weitesten Sinne genommen) für die sich verändernden Subjekte bedeutsam ist, anders gewendet: daß diese Subjekte musikalische bzw. musikbezogene Erfahrungen (zu dieser Unterscheidung vgl. Kaiser 1993) bilden, die für die gewählte bzw. durch die gesellschaftlichen Umstände dem einzelnen Menschen zugewiesene Lebensform substantiell sind bzw. sein können.

3. Die Prozesse des „Umgangs mit Musik“ können von anderen Menschen unterstützt, aber auch beeinträchtigt werden.

Der letzte Gesichtspunkt führt in eingehüllter Form bereits auf jene Frage, die in Verbindung mit diesem Sachverhalt für die Musikpädagogik als Wissenschaft gegenstandskonstituierend wird: Welche Maßnahmen dienen dazu, diese Prozesse des Umgangs mit Musik im Sinne der Beteiligten zu befördern? Oder ganz einfach: Wie kann die Bildung musikalischer und musikbezogener Erfahrungen unterstützt werden?<sup>3</sup> Der Begriff „musikpädagogisch“ steht somit für ein analytisches Kriterium: Es erlaubt, Maßnahmen, welche Menschen im Hinblick auf andere Menschen unternehmen, als musikpädagogische zu qualifizieren bzw. deutlich zu machen, daß es sich u.U. eben nicht um musikpädagogische Tätigkeiten handelt.<sup>4</sup>

## Exkurs

Der folgende Exkurs will zeigen, wie musikbezogene Alltagsphänomene aufgenommen werden und die Form dieser Aufnahme sich - auf dem Hintergrund der zuvor erfolgten Bestimmung des Gegenstandes der Musikpädagogik - als musikpädagogische ausweist.

---

<sup>3</sup> Die an einen musikbezogenen Erfahrungsbegriff gebundenen inhaltlichen Bestimmungen habe ich in den vergangenen Jahren von unterschiedlichen Seiten her zu beleuchten versucht. Daher werden sie hier nicht wiederholt.

<sup>4</sup> So kann man hiermit leicht zeigen, daß z.B. der Wettbewerb „Jugend musiziert“, obgleich immer wieder als musikpädagogisches Programm apostrophiert, nicht im geringsten als musikpädagogische Maßnahme bezeichnet werden kann.



In der deutschen musikpsychologischen Forschung wird seit gut 25 Jahren den musikalischen Vorlieben (Präferenzen) insbesondere von Kindern und Jugendlichen ein hohes Interesse entgegengebracht. Für diese Forschung sind Fragen relevant wie z.B.: Welche Musiken werden von welchen Kindern oder Jugendlichen, in welchem Alter, unter welchen Umständen bevorzugt? Ändern sich Präferenzen mit dem Älterwerden? Wenn ja - in welcher Weise? Sind bestimmte Präferenzen charakteristisch für bestimmte Populationen? Wie werden Vorlieben erworben? Wie stehen Menschen zu ihren musikalischen Präferenzen? usf. (Für eine intensivere Beschäftigung mit der Präferenz-Thematik sei auf die grundlegende Arbeit von Schulten (1990, besonders S. 80 ff.) verwiesen.) Eine musikpsychologische Untersuchung könnte nun z.B. zu folgendem Ergebnis geführt haben: Kinder im Alter von A1 bis A2 aus dem sozialen Milieu SM bevorzugen die Musikgenres MG1, MG2,...,MGn, und zwar diese im prozentualen Verhältnis von p1%, p2%,...,pn%. Solche Fragen entspringen einem spezifisch wissenschaftlichen Interesse.

Daß Kinder und Jugendliche in bestimmten Altersperioden bestimmte Musiken bevorzugen und andere ablehnen, ist zweifellos auch für die Musikpädagogik von Belang. Während aber nun der Musikpsychologe der zuvor genannten fiktiven Untersuchung seine Ergebnisse durch Fragen gewinnen konnte wie z.B.: Wie können Differenzen zwischen einzelnen Personen oder Personengruppen hinsichtlich ihrer musikalischen Präferenzen erfaßt werden? oder: Worin bestehen diese Unterschiede? usf., fragt die Musikpädagogik z.B.: Welche (Lern-) Situationen müssen geschaffen werden, damit Kinder im Alter von A1 bis A2, aus dem sozialen Milieu SM den Kreis ihrer Erfahrungen, die bevorzugt durch die Musikgenres MG1, MG2,...,MGn bestimmt sind, zu ihrer eigenen Befriedigung (die durchaus die Form einer Bildungserfahrung annehmen kann) erweitern können? oder: Wo liegen hier die Grenzen des Eingriffsspielraumes für die Erwachsenen, die Musiklehrerinnen und Musiklehrer? oder: Welche Rolle spielen divergierende Musikpräferenzen in einer Schulklassse im Hinblick auf die Gestaltung subjektiv befriedigender Lernprozesse der einzelnen Kinder? Könnten die divergierenden musikalischen Vorlieben in der Weise zur Sprache gebracht werden, daß sich Toleranz in Richtung auf Mitschülerinnen und Mitschüler mit einer Vorliebe für andersartige musikalische Stile, andere musikbezogene Gebrauchszusammenhänge usf. entwickelt? Derartige Fragen entspringen einem praktischen Interesse an der Initiation von Handlungen und deren kommunikativer Rechtfertigung. Sie können nur unter der Voraussetzung formuliert werden, daß

1. die Tatsache des Älterwerdens in sozialen, allgemeiner: in gesellschaftlichen Kontexten als formgebend für alle Prozesse des Lernens, der Erziehung und Bildung angesehen wird;

2. die für unterschiedliche Lebensformen differente subjektive Bedeutsamkeit von Musik(en) nicht in Frage gestellt wird;
3. die Einflußnahme auf die für die Lebensformen anderer Menschen charakteristische musikbezogene Erfahrungsbildung als grundsätzlich möglich anerkannt wird;
4. die für die Qualität des „Musikpädagogischen“ konstitutive Verknüpfung dieser drei Momente unter der leitenden Frage nach den Möglichkeiten und (institutionellen) Formen einer Förderung der Bildung von musikbezogenen Erfahrungen im Sinne der beteiligten Subjekte vollzogen wird.

Fragen in der Art, wie sie zuvor beispielhaft einmal aus musikpsychologischer, das andere Mal aus musikpädagogischer Perspektive formuliert wurden, weisen darauf hin, wie sich auf dem Hintergrund der oben entwickelten Bestimmung des Gegenstandes einer wissenschaftlichen Musikpädagogik, (fach-)spezifische und das heißt: Fragen musikpädagogischen Ursprungs an Phänomene stellen lassen. Davon bleibt unberührt, daß diese - als Phänomene - auch für andere Wissenschaften bedeutsam werden (können). Deren Interesse artikuliert sich jedoch nicht musikpädagogisch.

In der zuvor vollzogenen Gegenstandsbestimmung kam das systematische Motiv der Musikpädagogik zum Tragen. Systematisch heißt hier nicht: System bildend in dem Sinne, daß aus dieser Bestimmung alle weiteren für die Disziplin wichtigen Bestimmungen und Unterscheidungen in einer Art deduktivem Verfahren abgeleitet werden können. Vielmehr meint systematisch - im Sinne eines regulativen Prinzips -, unter der Idee einer (real nie einholbaren) Vollständigkeit des Wissens, die Erkenntnisbemühungen immer weiter fortzusetzen.

Die systematische Komponente ist aber nur ein Moment der Gegenstandsbildung in der Musikpädagogik (wie in jeder anderen Wissenschaft). Das zweite Moment, es berührt die Genese des Gegenstandes einer Wissenschaft, wird allzu leicht durch den Anspruch, daß Wissenschaften der Wahrheitsfindung dienen, wobei Wahrheit als objektives Kriterium verstanden wird, überdeckt: Musikpädagogik ist keine abstrakte Größe, sondern existiert in Form eines Zusammenschlusses von Personen. Sie mühen sich in einem prinzipiell unabschließbaren Prozeß der Verständigung über den Gegenstand ihrer Wissenschaft gemeinschaftlich um die Lösung von Problemen. Wissenschaften sind also soziale Gebilde mit allen durch diese Bestimmung gegebenen Merkmalen. Erinnert sei an die Analysen des Wissenschaftshistorikers Th.S. Kuhn, der in seiner Analyse von wissenschaftlichen Erklärungsmodellen auf die soziale Dynamik dieser Vergemeinschaftungen hinweist. Mit einem Erklärungsmodell

(Paradigma) erwirbt eine wissenschaftliche Gemeinschaft „ein Kriterium für die Wahl von Problemen [...], von welchen [...] vermutet werden kann, daß sie eine Lösung haben. In weitem Maße sind dies die einzigen Probleme, welche eine Gemeinschaft als wissenschaftlich anerkennt oder welche in Angriff zu nehmen sie ihre Mitglieder ermutigt. Andere Probleme, einschließlich vieler, die früher Norm gewesen waren, werden als metaphysisch abgelehnt, als Angelegenheit einer anderen Disziplin betrachtet oder manchmal einfach für zu problematisch gehalten, um Zeit daran zu verschwenden“ (Kuhn 1973, S. 60 f.).

In dem Moment der Sozialität ist gleichzeitig ein drittes Moment der Gegenstandskonstitution von Wissenschaften, das ihrer historischen Bedingtheit, gegeben. Selbst das Entstehen neuer Wissenschaften geschieht auf dem Hintergrund historisch vorgängiger Entwicklungen im Wissenschaftsbereich. Und es fällt nicht schwer, historisch eine neue Wissenschaft dann zu erkennen, wenn sie zu einer eigenen Gegenstandsbestimmung gefunden hat.<sup>5</sup> Daß dieses nicht allein einer den Wissenschaften immanenten abstrakten Entwicklungslogik zu danken ist, sondern einer bestimmten „Art und Weise, die Welt zu sehen und die Wissenschaft in ihr auszuüben“, auch darauf hat Kuhn aufmerksam gemacht: „Beobachtung und Erfahrung können und müssen den Bereich der zulässigen wissenschaftlichen Überzeugungen drastisch einschränken, andernfalls gäbe es keine Wissenschaft. Sie allein können jedoch nicht einen bestimmten Grundstock solcher Überzeugungen [die Art und Weise, die Welt zu sehen und die Wissenschaft in ihr auszuüben - HJK] festlegen. Ein offenbar willkürliches Element, das sich aus zufälligen persönlichen und historischen Umständen zusammensetzt, ist immer formgebender Bestandteil der Überzeugungen, die von einer bestimmten wissenschaftlichen Gemeinschaft in einer bestimmten Zeit angenommen werden“ (Kuhn 1973, S. 21).

Die Entwicklung eines differenzierenden und Differenzierungen ermöglichenden Kriteriums, das eine Wissenschaftsdisziplin durch die Konstitution des Gegenstandes sich selbst gibt, ist jene grundlegende Aufgabe, welche die Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin erfüllen muß. Dieses ist jedoch nur eine Seite des Problems. Die andere ist darin zu sehen, daß Begriffe und Forschungsergebnisse anderer Disziplinen mit Hilfe dieses Kriteriums im Hinblick auf ihre musikpädagogische Dignität beurteilt werden müssen. Urteilsfähigkeit jedoch ist keine Fähigkeit, die einmal gegeben und damit für immer vorhanden wäre. Sie muß geübt werden. Das heißt, die Fähigkeit zu urteilen entwickelt sich innerhalb eines sozialen Interaktionsprozesses von Wissenschaftlern. (Von hier aus zeigt sich die Notwendigkeit und die Berechtigung wissenschaftlicher

---

<sup>5</sup> Ein gutes Beispiel bildet das allmähliche Heraustreten der Psychologie aus der Philosophie im 19. Jahrhundert.



Lehre!) Diese sind ihrerseits keineswegs unbeeinflusst von ihrer persönlichen Geschichte, aber auch von der Geschichte der betreffenden Wissenschaftsdisziplin. Das Ausmaß und die Form der Einarbeitung von Forschungsergebnissen und Begrifflichkeiten fremder Disziplinen hängt folglich auch immer von eben dieser historisch bedingten „scientific community“ ab. Sie sind Resultate von Auseinandersetzungen innerhalb der aufnehmenden Disziplin selbst. Hier ergibt sich eine erweiterte Sicht auf das systematische Moment der Gegenstandskonstitution der Musikpädagogik. Die Gegenstandsbestimmung in systematischer Absicht, der systematische Begriff, bildet also den Versuch, jene Übereinstimmung einer Gemeinschaft von musikpädagogisch Forschenden in der Frage ihres wissenschaftlichen Gegenstandes - gewissermaßen als Momentaufnahme - festzuhalten. Sie hat sich innerhalb dieser Gemeinschaft unter bestimmten historischen Vorgaben entwickelt. Anders gewendet: Im systematischen Moment der Gegenstandskonstitution der Musikpädagogik gehen immer auch die Auseinandersetzungen um die Bestimmung eben dieses Gegenstandes und die Geschichte dieser Auseinandersetzungen ein. Insofern verschmelzen im systematischen Moment der Gegenstandskonstitution auch dessen soziales Moment und das der Historizität als formgebende Bestimmungsgrößen.

## Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1970): Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte. Musikpädagogik Forschung und Lehre, Bd. 1. Mainz
- Abel-Struth, Sigrid (1985): Grundriß der Musikpädagogik. Mainz
- Ewert, Otto (1976): Entwicklung, Entwicklungspsychologie. In: Leo Roth (Hg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München, S. 120-122
- Gembris, Heiner (1987): Musikalische Fähigkeiten und ihre Entwicklung. In: Helga de la Motte-Haber (Hg.): Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 4: Psychologische Grundlagen des Musiklernens. Kassel, S. 116-185
- Gembris, Heiner (1995): Entwicklungspsychologie musikalischer Fähigkeiten. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider & Rudolf Weber (Hg.): Kompendium Musikpädagogik. Kassel, S. 281-332
- Hurrelmann, Klaus & Dieter Ulich (Hg.) (1980): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim

- Hurrelmann, Klaus & Dieter Ulich (Hg.) (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel
- Jensen, Arthur R. (1973): How much can we boost IQ and scholastic achievement. In: Harvard Educational Review 39 (1969), S. 1-123. Deutsch in: Helmut Skowronek (Hg.): Umwelt und Begabung. Stuttgart, S. 63-155
- Kaiser, Hermann J. (1993): Zur Entstehung und Erscheinungsform „Musikalischer Erfahrung“. In: Hermann J. Kaiser, Eckhard Nolte & Michael Roske (Hg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz, S. 161-176
- Kraemer, Rudolf-Dieter (1995): Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens. In: Georg Maas (Hg.): Musikhören und Neue (Unterrichts)Technologien. Essen, S. 146-172
- Kuhn, Thomas S. (1973): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/Main
- Roth, Heinrich (Hg.) (1974): Begabung und Lernen. Stuttgart 1974
- Schulzen, Marie Luise (1990): Musikpräferenz und Musikpädagogik. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung. Frankfurt/Main
- Zimmer, Dieter (1975): Der Streit um die Intelligenz. München
- Zimmermann, Marilyn P. (1993): An Overview of Developmental Research in Music. In: Bulletin of the Council for Research in Music Education No. 116, S. 1-21

Prof. Dr. Hermann J. Kaiser  
 Sülldorfer Kirchenweg 118 A  
 22589 Hamburg